

# Creencias y prácticas de docentes de inglés como lengua extranjera: Entre lo declarativo y lo procedimental

## EFL teachers' beliefs and practices: between declarative and procedural knowledge

Carlos Augusto Lozano Jaimés  
Magíster en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras  
Correo electrónico: charlie1557@hotmail.com  
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia

Laura Dueñas Angulo  
Magíster en Educación  
Correo electrónico: ldlauraduenas@gmail.com  
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia

Laura Margarita Pinzón Jácome  
Magíster en Educación  
Correo electrónico: laurapinzon74@gmail.com  
Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia

Recibido: 18 de marzo de 2017. Aprobado 15 de mayo de 2017

### Cómo citar este artículo:

Lozano, C.; Dueñas, L.; Pinzón, L. (2018). Creencias y prácticas de docentes de inglés como lengua extranjera: Entre lo declarativo y lo procedimental. *Espiral, Revista de docencia e investigación*, 7(2), 75 - 93.

### Resumen

**Objetivo y tipología textual.** El siguiente es un artículo de investigación en el que se presentan los resultados parciales de un estudio en el que se caracterizó y relacionó las creencias y prácticas pedagógicas de un grupo de docentes de inglés.

**Metodología.** Para alcanzar los objetivos se propuso un estudio de caso cualitativo en el centro de idiomas de una universidad privada colombiana. Como métodos de recolección de datos se incluyen encuestas, análisis de documentos, entrevistas y observaciones de clase.

**Hallazgos.** Entre los hallazgos principales se encontró que los docentes tienen un claro conocimiento declarado del enfoque comunicativo, el cual es la metodología adoptada institucionalmente para la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, también se encontró que las prácticas observadas distan de las creencias reportadas por los participantes. Por lo tanto, se halló una brecha entre lo declarativo y lo procedimental.

**Conclusiones.** Desde los hallazgos reportados, se sugiere que los maestros de maestros, administrativos y docentes de inglés busquen articular sus conocimientos con sus prácticas para alcanzar el objetivo de desarrollo de competencia de lenguas extranjeras.

**Palabras clave:** Creencias docentes, prácticas docentes, enfoque comunicativo, prácticas reflexivas, ELT.

### Abstract

**Objectives and text type.** In the following research report, we give an account of the partial results from a study in which the practices and beliefs of a group of English teachers were characterized and correlated.

**Research methodology.** To reach the objectives, a qualitative case study was proposed at a languages center in a Colombian private university. Surveys, document analysis, interviews and class observations were used as methods of data collection.

**Findings.** Among the main findings, we could identify that teachers have a clear understanding of the communicative approach, which is the adopted methodology to teach foreign languages by the institution in which the study was carried out. Nevertheless, we also found that the observed methodological practices differ from what the English teachers reported. That is, we found a gap between what is declared and what is done.

**Conclusions.** Based on the main findings, we suggest that the teachers of teachers, administrators and English teachers should strive to articulate their

declarative and procedural knowledge to achieve the objective of developing competences in a foreign language.

**Keywords:** Teachers' beliefs, pedagogical practices, communicative approach, reflective practices, ELT.

## 1. Introducción

En este artículo de investigación se presentan los resultados parciales de un estudio que buscó caracterizar las creencias y prácticas pedagógicas de docentes de inglés como lengua extranjera de una universidad privada colombiana. Asimismo, el estudio tuvo como propósito determinar la relación entre estas creencias y prácticas. En consecuencia, hay dos elementos subyacentes en esta investigación que necesitan delimitarse para una mejor comprensión de este artículo.

El primer elemento de esta investigación es el de las creencias docentes. Durante la década de los 80, estas tuvieron una especial acogida entre los investigadores quienes se preguntaban cómo dichas creencias se forman, crecen y cambian a partir de eventos personales y de la interacción del docente con su ambiente laboral y académico (Levin, 2001). Quizás, uno de los modelos tempranos que permitía el estudio de las creencias docentes fue el desarrollado en los trabajos de Paul Ammon y Bárbara Hutcheson (cf. Ammon & Hutcheson, 1989; Ammon, Hutcheson & Black 1985). Este modelo, propuesto desde una perspectiva etic, sugiere que las creencias docentes pasan por cinco etapas de desarrollo que van desde la más simple y unidireccional hasta una comprensión compleja y multidimensional de la pedagogía. Sin embargo, esta concepción linear fue problematizada desde una perspectiva emic dando paso a un análisis más dinamizado (Levin & Ammon, 1996; Ammon & Hutcheson, 1989; Ammon, Hutcheson & Black 1985; Levin, 2001). Pronto, el estudio de las creencias docentes se convirtió en un área de interés prolija para docentes de diferentes campos quienes han encontrado, entre otras cosas, que las creencias son: episódicas,

persistentes, transmitidas culturalmente, adaptativas, afectivo-cognitivas, jerarquizadas, reestructuradoras de pensamiento, y determinantes del comportamiento (Díaz, Martínez, Roa, & Sanhueza, 2010; Richards & Lockhart, 1999).

El segundo elemento de esta investigación es el de las prácticas docentes. Desde luego, cada comunidad académica determina lo que podría considerarse como una práctica exitosa; y el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras no es una excepción (cf. Richards & Rodgers, 2001; Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Brown, 2007; Kumaravadivelu, 2006). En Colombia, probablemente una de las metodologías más usadas es la del Enfoque Comunicativo (Macías, 2006). Además, esta metodología en particular es la adoptada por el centro de idiomas en el que se realizó esta investigación y, en consecuencia, en la que nos centraremos. De acuerdo a esta metodología, los docentes de lenguas extranjeras deben enfocarse en todos los aspectos organizacionales, pragmáticos y estratégicos de la competencia comunicativa (Brown, 2007; Richards, 2006; Canale & Swain, 1980). Adicionalmente, debe haber un balance entre los objetivos encaminados a la forma y la función, y a los propuestos para la fluidez y la precisión (Brown, 2007; Richards, 2006). Por otra parte, los docentes deben otorgarle la oportunidad a los estudiantes para que se enfoquen en sus estilos y estrategias de aprendizaje como una posible ruta para el desarrollo de la autonomía del aprendiz (Brown, 2007; Richards, 2006). Finalmente, el docente de lenguas debe ejercer un rol de facilitador y promotor de la interacción (Pinzón, Lozano, & Dueñas, 2016) para que el aprendiz pueda tener un rol activo en su aprendizaje (Brown, 2007).

De esta manera, las creencias docentes y sus prácticas fueron conceptualizadas en el marco de esta investigación. Por supuesto, algunos estudios que buscan relacionar estos conceptos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras pueden ser referenciados. Primero, se ha encontrado que los docentes tienen con-



cepciones incompletas del Enfoque Comunicativo y no lo implementan de manera apropiada (Karavas-Doukas, 1996; Lewis & McCook, 2002; Savignon & Wang, 2003). Igualmente, otros estudios han concluido que, aunque los docentes se identifican con el Enfoque Comunicativo, sus prácticas no reflejan la implementación de este enfoque (Guthrie, 1986; Kumaravadivelu, 1993; Long & Sato 1983; Mitchell, 1988; Nunan, 1987). Por el contrario, los docentes tienden a usar metodologías tradicionales en el aula (Kumaravadivelu, 1993; Nunan, 1987; Shulz, 2001). Esta diferencia entre lo declarativo y lo procedimental pone de manifiesto la necesidad de explorar las creencias y prácticas de los docentes en diversos contextos.

Por esta razón, y con el ánimo de comprender más este tema, se realizó la investigación que se reporta en este artículo. A continuación, se describe la metodología implementada y se presenta los hallazgos del estudio. Finalmente, los autores proponen las conclusiones e implicaciones de la investigación.

## 2. Metodología

Este artículo es un reporte de un estudio de caso cualitativo cuyo objetivo fue caracterizar las creencias de un grupo de docentes de inglés acerca del enfoque comunicativo y relacionar dichas creencias con su práctica docente. En primer lugar, esta investigación sigue un enfoque cualitativo ya que permitió explorar el significado otorgado por un grupo de personas a un fenómeno social (Creswell, 2013). Por lo tanto, se enmarca en una epistemología subjetivista en el que la realidad es personal y construida socialmente (Crotty, 1998). Finalmente, es un estudio de caso que posibilitó un análisis profundo de un caso limitado por el tiempo y tipo de actividad (Creswell, 2013; Yin, 2009). La unidad de análisis fue el Enfoque Comunicativo.

### *Contexto*

Esta investigación tuvo lugar en el centro de idiomas de una universidad privada colombiana. Dicho instituto tiene a cargo la formación en

lengua materna y extranjera de todos los estudiantes vinculados a los programas de pregrado y posgrado de la universidad. Con respecto a la formación en lengua extranjera de los estudiantes de pregrado, ambiente en el cual se dio la investigación, el centro de idiomas ofrece las asignaturas de inglés, francés, italiano y portugués bajo la denominación Lengua Extranjera. El estudiante de pregrado cursa seis niveles semestrales en el idioma de su preferencia. Cada curso de Lengua Extranjera tiene una intensidad horaria de cuatro horas semanales presenciales y una virtual. En la asignatura Lengua Extranjera se busca el desarrollo de la competencia comunicativa hasta el nivel B1 del Marco Común de Referencia mediante la metodología propuesta por el Enfoque Comunicativo.

#### *Participantes del estudio*

Durante este estudio, se realizó una recolección preliminar de datos con todos los docentes de inglés del centro de idiomas en donde se llevó a cabo la investigación; esto con el propósito de hacer una exploración inicial de las creencias docentes respecto al Enfoque Comunicativo. Luego, para seleccionar los seis participantes principales de la investigación se usó un muestreo estratificado intencional (Patton, 2002) así: dos docentes tiempo completo, dos docentes medio tiempo y dos docentes cátedra. La universidad les asigna esta clasificación de acuerdo a su asignación laboral semanal: cuarenta horas el docente tiempo completo, veinte horas el docente medio tiempo y doce horas el docente cátedra. Adicionalmente, se invitó a un coordinador académico en calidad de participante del estudio. Se esperaba que su contribución permitiera obtener información que permitiera la triangulación de los datos. Todos los participantes son licenciados en la enseñanza del inglés y cuatro de ellos cuentan con estudios de posgrado en áreas afines a la educación. Todos los participantes son hispanohablantes, cuentan con exámenes de suficiencia que certifican que son usuarios

avanzados de la lengua inglesa y hablan o han estudiado un tercer idioma diferente al español o al inglés. Finalmente, todos los participantes tienen un promedio de más de cuatro años de experiencia docente.

#### *Métodos de recolección y análisis de datos*

Esta investigación se dividió en tres etapas de recolección de datos. En la primera etapa se tuvo como propósito identificar las creencias docentes. Para tal fin, se usaron encuestas, análisis de documentos, y entrevistas. En el caso de la encuesta, se siguió un estricto protocolo de diseño (Cohen, Lawrence & Morrison, 2007) para realizar una exploración preliminar de las creencias de los docentes respecto al Enfoque Comunicativo. La encuesta fue diseñada en español en torno a las características del enfoque. Previo a la administración de la encuesta, se realizó un pilotaje con tres docentes y basados en su realimentación se pudo incorporar cambios de mejora de forma y contenido. Se usó la última versión de la encuesta (ver anexo 1) la cual fue enviada por correo electrónico y respondida por ese medio. En el caso del análisis documental se tuvo una visión de los documentos como fuente de información (Prior, 2008) que permitieran describir la política institucional del centro de idiomas en cuanto al Enfoque Comunicativo y la manera en que los participantes principales usaban el enfoque al momento de planear sus clases. Se analizaron cuatro planes de asignatura y seis planes de clase, todos escritos en español. Finalmente, se usaron entrevistas semiestructuradas (McDonough & McDonough, 1997) con el propósito de explorar las creencias que los docentes tenían frente al Enfoque Comunicativo. Al igual que con las encuestas, se siguió un estricto protocolo de diseño que incluyó un pilotaje para incorporar cambios de mejora. Las entrevistas fueron realizadas en español, grabadas en audio y validadas con la técnica de validación de la respuesta de la persona entrevistada.



En una segunda etapa de recolección de datos se buscó identificar las prácticas docentes de los participantes principales de la investigación. Para tal fin se hicieron observaciones de clase guiadas por un protocolo de observación (Cohen, Lawrence & Morrison, 2007). En un principio, se video grabaron las clases de los participantes durante dos semanas. El material fue desechado sin ser usado ya que el objetivo de este periodo era permitirle a los observados acostumbrarse a la presencia de la cámara y hacer ajustes técnicos. Inmediatamente después, se videograbaron las clases de los participantes durante tres semanas. Esto equivale a seis clases por participante, o treinta y seis clases en total. Consideramos que esta observación metódica y prolongada posibilitó recoger datos confiables que reflejaran las prácticas docentes de los participantes.

En una tercera etapa de recolección de datos se buscó validar la información recogida en la primera y segunda etapa. Para tal fin se hicieron entrevistas que siguieron el mismo proceso riguroso de diseño descrito anteriormente. En esta etapa se entrevistaron a los participantes principales y al coordinador académico. Es importante mencionar que tanto las entrevistas como las observaciones fueron transcritas en el idioma en que fueron recolectadas.

Una vez concluidas la recolección de datos se inició el proceso de codificación (Saldaña, 2009). En un principio, los investigadores creamos códigos individualmente; estos códigos eran luego discutidos en grupo para la creación de categorías. Las discusiones grupales también posibilitaron la codificación axial y el refinamiento de las categorías que se presentan en la siguiente sección de este artículo. Todo el proceso de análisis de datos se llevó a cabo con el software Nvivo10 lo que favoreció la organización y triangulación de datos.

#### *Confiabilidad y eticidad del estudio*

En este estudio se siguieron los cuatro criterios de rigor expuestos por Guba (1981) para

brindarle confiabilidad al estudio. En primer lugar, para asegurar la credibilidad, se triangulamos los datos recogidos por los participantes lo cual permitió un isomorfismo de los datos y las percepciones recogidas. Adicionalmente, para asegurar la transferibilidad y seriedad (*del inglés dependability*) de la investigación, hemos tratado de ofrecer tanta información contextual del estudio como nos es posible. Para asegurar el cuarto criterio, la confirmabilidad, usamos triangulación de investigadores para evitar, en lo posible, apreciaciones subjetivas en la recolección, el análisis y el reporte de los datos. Para finalizar, es importante mencionar las medidas éticas del estudio. Todos los participantes de este estudio firmaron un formato de consentimiento en el que se les explicaba, entre otras cosas, los aspectos generales de la investigación, el carácter voluntario de su participación en el estudio, los datos a recoger y el uso que se les iba a dar, las implicaciones de su participación, la posibilidad de retirarse de la investigación cuando lo desearan, así como, la anonimidad en todo lo encontrado en la investigación.

#### **Hallazgos**

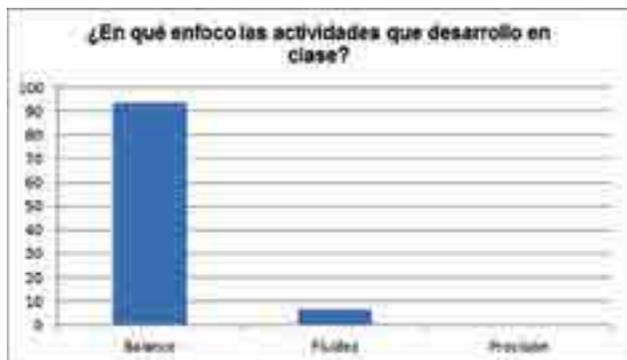
En esta sección del artículo se presentan los principales hallazgos de la investigación en relación a los siguientes aspectos del Enfoque Comunicativo mencionado: (a) la relación entre la fluidez y la precisión, (b) la relación entre la forma y la función, (c) autonomía y estilos de aprendizaje, (d) roles del docente y del estudiante. Para cada aspecto, se hace un paralelo de las creencias y prácticas identificadas en los datos recogidos. Para los propósitos de este artículo, y por razones de brevedad, no se incluyen los datos relacionados con la primera característica del enfoque comunicativo postulado por Brown.

#### *La relación entre la fluidez y la precisión*

De acuerdo a los datos recogidos en la encuesta, los docentes manifestaron que debe haber un balance entre la fluidez y la precisión.

El 93% de los docentes encuestados reportaron enfocarse de forma balanceada en estos dos aspectos en contraste con el 7% que dijo solo hacerlo en relación a la fluidez. Ninguno de los participantes manifestó enfocarse en la precisión (ver tabla 1).

Tabla 1. *Énfasis de la clase entre fluidez y precisión*



En las entrevistas, los participantes reportaron preferir enfocarse en la fluidez durante las clases. Esto puede apreciarse en uno de los comentarios hechos por una participante:

Mira, tengo estudiantes muy buenos en speaking. Por ejemplo, producen su propio [discurso], o sea, hablan muy bonito; pero cometen muchos errores. Pero yo digo, bueno listo, está produciendo. Está tratando. Está ahí involucrado y eso [corregirlo], sería como castrarlo. Como decirle no, eso así no se dice. Eso está mal hecho. (Entrevista a Laura)<sup>1</sup>.

Así, los participantes opinan que en el aprendizaje del inglés es necesario favorecer el uso de la lengua pese a los errores que el aprendiz pueda cometer.

Si bien, los docentes manifestaron la necesidad de enfocarse en la fluidez, al analizar las planeaciones y observaciones de clase no se encontraron actividades encaminadas al desarrollo de esta. Por el contrario, las actividades tienden a favorecer la precisión, como se evidencia en el siguiente aparte de clase:

TEACHER: what are you doing? Ximena [¿Qué estás haciendo? Ximena]<sup>2</sup>

STUDENTS: I'm stay in class [Estoy en clase]

TEACHER: I'm in the English class okey? Where do you study? Andres [Estoy en la clase de inglés, ¿listo? ¿en dónde estudias? Andrés]

STUDENTS: In...university [En la Universidad...]

TEACHER: Could you please say the complete expression? [¿Podrías decir la expression completa?]

STUDENTS: I'm studying in... [Estoy estudiando en...]

TEACHER: Very good, where are you studying right now? Laura. [Muy bien. ¿Dónde estás estudiando ahora?]

STUDENTS: Right now, I'm studying English, in the classroom. [Ahora estoy estudiando inglés, en el salón]

TEACHER: what do you like to eat? Maria. [¿Qué te gusta comer?]

STUDENTS: I like eat hamburgers and hot dogs. [Me gusta comer hamburguesas y perros calientes]

TEACHER: Oscar, and what are you eating? [Oscar, ¿qué estás comiendo?]

STUDENTS: I'm not eating anything. [No estoy comiendo nada]

TEACHER: Very good, where do you work? Esteban [Muy bien. ¿En dónde trabajas?]

(Observación de clase a la docente Liliana)

En el aparte de clase presentado, el docente hace preguntas didácticas<sup>3</sup> cuyo fin es verificar

1 Todos los nombres usados son seudónimos para garantizar la identidad de los participantes del estudio.

2 [] Nuestra propia traducción del inglés.  
3 La pregunta didáctica, del inglés display question, es un tipo de pregunta en el aula que realiza el docente y cuya respuesta sabe de antemano. El opuesto es la pregunta legítima, del inglés refer-

el uso de la estructura gramatical del presente continuo en inglés. En las ocasiones en las que el estudiante comete un error gramatical, el docente interrumpe o solicita al estudiante una respuesta gramaticalmente correcta. Este aparte de clase ejemplifica la manera en que los participantes privilegian la precisión durante las actividades contrario a lo manifestado en las entrevistas. Por lo tanto, este hallazgo denota una de las brechas encontradas entre las creencias docentes y sus prácticas pedagógicas.

### *La relación entre la forma y la función*

Según lo reportado por los docentes, en las actividades de clase debería haber un balance entre la forma y la función. El 83% de los encuestados reportó enfocarse de manera equilibrada en estos dos aspectos; tan solo el 17% de los encuestados manifestó enfocarse en actividades encaminadas a la función, mientras que ninguno comentó hacerlo en la forma (ver tabla 2).

Tabla 2. *Énfasis de la clase entre función y forma*



De manera similar, los participantes validaron durante las entrevistas esta creencia de que se hace necesario tener un balance entre las actividades encaminadas a la forma y la función. El siguiente aparte ejemplifica lo reportado por los participantes del estudio. Según Mariana, “claro que tiene que haber un balance...Si lo que yo le he enseñado al estudiante en clase, no es algo que le va a ver la aplicabilidad afuera, [lo enseñá-

do] se va a quedar en la clase”. Adicionalmente, los participantes expresaron que para alcanzar este balance primero se debe hacer énfasis en la forma para dar paso a la función, como lo refleja el siguiente aparte:

Es que las dos son supremamente importantes porque la parte de la forma es la que garantiza que el estudiante, si, de verdad, está haciendo el esfuerzo por aprender y por estudiar la lengua. Entonces, generalmente, yo le hago énfasis a algunas estructuras al principio de la clase y les muestro como es que éstas estructuras, tanto léxicas como gramaticales, yo las necesito para el final. Al final de la clase deben hacer un producto que me muestre y yo creo que las dos serían co-dependientes: una necesita de la otra (Entrevista a Cristina).

Es decir que, para los participantes, la forma y la función no solo deben estar presentes en las actividades de clase, sino que además son co-dependientes- para usar el término referido por Cristina.

A pesar de esta creencia, no se pudo evidenciar ni en las planeaciones ni en las observaciones de clase un balance entre la forma y la función. Por el contrario, las actividades de clase estuvieron enfocadas en la forma. En el siguiente aparte de clase se evidencia lo encontrado. La docente observada plantea los objetivos de la clase encaminados a la forma y a la función “we are gonna start something that is very important and necessary for your opinion. Today we are gonna work with present perfect tense: it’s used to talk about experiences in your life that are important for some reason, for example: it’s an experience in my life –I have traveled to 5 countries” [Vamos a empezar con algo que es muy importante y muy necesario para dar opiniones. Hoy vamos a trabajar el tiempo de presente perfecto: este es usado para hablar de experiencias en tu vida que por alguna razón son importantes. Por ejemplo: esta es una experiencia en mi vida- Yo he viajado a 5 países] (Observación de clase a la docente Mariana). A pesar de lo

encial question, cuya respuesta el docente desconoce. Traducción consignada en el Diccionario del Centro Virtual Cervantes.



mencionado al inicio de clase, ésta sólo promueve el desarrollo de la competencia gramatical, lo cual se convierte en un hallazgo común a todos los participantes del estudio. Dicho de otra manera, durante las clases, los docentes tienden a privilegiar la forma sobre la función contrario a sus creencias de que estos dos elementos deben estar igualmente presentes para el desarrollo de la competencia comunicativa.

### *Autonomía y estilos de aprendizaje*

La siguiente categoría presente en los datos analizados está relacionada con el desarrollo de la autonomía y el reconocimiento de los estilos de aprendizaje. Al preguntar con qué frecuencia realiza actividades en el aula de clase que promueva la autonomía, el 80% de los docentes encuestados reportaron que casi siempre o siempre lo hacían. El 17% manifestó hacerlo algunas veces mientras que el 3% restante no suministró información sobre el particular. Ningún encuestado expresó hacerlo nunca o casi nunca. Para el caso de los estilos de aprendizaje y a la pregunta con qué frecuencia realiza actividades en el aula de clase que le permita al estudiante reconocer sus estilos de aprendizaje, el 10% manifestaron hacerlo siempre. El 23% de los encuestados dijo hacerlo casi siempre, mientras el 53% reportó hacerlo algunas veces. Un 14% de los encuestados dijo hacerlo casi nunca. Ninguno de los participantes seleccionó la opción de siempre o nunca (ver tabla 3).

Tabla 3. Frecuencia de énfasis en la autonomía y los estilos de aprendizaje



Estos resultados fueron ratificados durante las entrevistas. En primer lugar, los docentes manifiestan que utilizan dos estrategias para la promoción de la autonomía. La primera estrategia apunta a la asignación de trabajo independiente en el aula virtual. Sobre el particular, lo expresado por la docente Margarita ejemplifica lo hallado en los datos. Según ella, lo ha “intentado [promover la autonomía], porque es la única manera en que ellos pueden mejorar sus procesos, lo he intentado a través del aula virtual” (Entrevista a la docente Margarita). La motivación extrínseca es otra manera de promover la autonomía. De acuerdo a lo reportado por los participantes, otorgar una nota garantiza que el estudiante realice su trabajo independiente. Como dice Margarita, “para generar autonomía, yo hago la actividad de la semana. Está montada una semana antes [en el aula virtual]. Les digo, listo muchachos. Aquí está, ya está la actividad...recuerden la semana entrante va a haber un quiz de eso. ¿Sabes cuándo medio me ha funcionado? cuando está coaccionada la actividad que está allí al quiz.” Finalmente, para que un estudiante reconozca sus estilos de aprendizaje, los docentes manifestaron hacerlo mediante entrevistas al iniciar un curso. De acuerdo a Mariana, “pues se puede hacer una encuesta explícita, o un ejercicio práctico que le permita descubrir al estudiante cuál es su estilo de aprendizaje.” Lo anterior evidencia que para los participantes la motivación extrínseca y el trabajo independiente son posibles estrategias para desarrollar la autonomía, así como el uso de encuestas permite la identificación de los estilos de aprendizaje.

Sin embargo, contrario a lo hallado en las encuestas y las entrevistas, no pudo evidenciarse actividades encaminadas al desarrollo de la autonomía o los estilos de aprendizaje ni en las planeaciones ni en las observaciones de clase. Cabe resaltar, que en el caso del acompañamiento virtual se evidenció que las actividades propuestas tenían como propósito servir de repositorio y de evaluación sumativa más que de desarrollo de la autonomía. De esta manera,

esto se convierte en otro hallazgo que reafirma la brecha encontrada entre lo declarativo y lo procedimental.

*Rol del docente y el estudiante*

El último aspecto del enfoque comunicativo presentado en este artículo está relacionado con el rol del docente y el estudiante. Según lo reportado por los docentes, la mayoría ejerce roles de facilitador, guía y motivador en el proceso de aprendizaje, mientras que se puede observar una dispersión de los resultados para los casos de roles de autoridad, supervisor y transmisor (ver tabla 4). Estos hallazgos pueden correlacionarse con la pregunta de en qué se enfoca las clases. De acuerdo a los encuestados, el 70% tiene clases enfocadas en el estudiante mientras que un 27% reportó hacerlo en el contenido y solo un 3% en el docente (ver tabla 5).

Tabla 4. Roles del docente

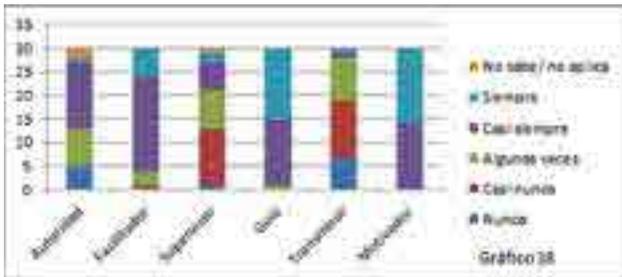


Tabla 5. Énfasis de la clase



Estos hallazgos tienen su analogía con lo reportado por los docentes en las entrevistas. A continuación, en los apartes de las entrevistas presentadas, se evidencia que, para los docentes, el rol ideal es el de un motivador que promueva en el aula un ambiente de interés y confianza, y de guía para que el aprendiz alcance su meta comunicativa:

un primer rol, es hacer que los chicos se enamoren del aprendizaje de la lengua... A mí no me interesa solamente que aprendan inglés, es decir a mí no me importa que aprendan inglés, es que aprendan una lengua extranjera, porque lo que implica una lengua extranjera. Es cognitivamente hablando, es una riqueza que se gana, no tiene una lengua mono, una mente monolingüe. Entonces, para mí es eso. Entonces, uno es motivador. Realmente lograr que esos chicos se motiven y que se motiven (Entrevista a la docente Margarita).

Yo creo que ahí hay que hacer una asesoría personalizada. Yo siento que hay que sentarse con el estudiante, mostrarle. De pronto, ayudarle a ver qué puede él divisar o que quiere él decir y de qué forma él puede de pronto darse a entender mejor. Pues no es fácil, porque uno de profesor tiende a decir aquí no va -ed, este verbo es irregular blablablá, pero mucho más allá de eso está lo que el estudiante quiere decir y es lo más importante. (Entrevista a la docente Laura).

Igualmente, al tener clases enfocadas en el estudiante, se espera, según lo reportado por los participantes, que los estudiantes tengan un rol activo. En ese sentido, uno de los participantes expresa que "el rol del estudiante es ser totalmente activo. O sea, yo creo que, en la clase, el que más debe hablar debe ser el estudiante, no el profesor. Aunque el profesor es un guía, debe explicarles, debe orientarlos por supuesto, pero la mayor parte de la clase debe ser hecha por los estudiantes, no por los docentes" (entrevista a la docente Carolina). Esto ejemplifica lo hallado en cuanto a que el aprendiz debe tener un rol activo mientras que el docente debe tener un rol guía en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sin embargo, se encontró una disparidad entre estas creencias y lo observado en las planeaciones y las clases impartidas. De las clases observadas, se pudieron establecer 1539 interacciones de las cuales el 99.3% correspondieron a interacciones dominadas por el docente. El restante 0.7% correspondió a interacciones entre estudiantes. Esto implica que las clases

están centradas en el docente y los estudiantes tienen un rol pasivo. Dicho de otra manera, la evidencia señala que la enseñanza se da desde un modelo en el que el docente ejerce un rol de transmisor de conocimientos, mientras que hay poca participación del estudiante con predominio de la interacción docente-estudiante.

## Conclusiones

Los hallazgos que en este artículo se reportan son tripartitos. En primer lugar, se encontró que los docentes tienen un conocimiento declarativo que corresponde a lo que, en general, se entiende por enfoque comunicativo. Es decir, los docentes manifiestan que debe haber un balance entre los objetivos encaminados a la fluidez y la precisión, así como aquellos encaminados a la forma y la función. También señalaron la importancia de la promoción de la autonomía y los estilos de aprendizaje en un aula comunicativa en la que el docente es guía de estudiantes activos y en control de su educación. En segundo lugar, se encontró que, en sus prácticas pedagógicas, los docentes recurren a metodologías tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho de otro modo, las clases se enfocan en la precisión y la forma. La autonomía y los estilos de aprendizaje son raramente promovidos y los docentes ejercen un rol de transmisor de conocimientos mientras los estudiantes asumen una actitud pasiva frente a su aprendizaje. Este distanciamiento entre lo declarativo y procedimental es el tercer hallazgo. Los docentes tienen un claro conocimiento de la pedagogía propia de las lenguas extranjeras, sin embargo, no parecen traducir ese conocimiento a su quehacer pedagógico.

Lo anterior supone un reto para los maestros de maestros, los administrativos y docentes. Es un reto para los maestros de maestros ya que sugiere que sus actividades académicas deben permitirles a los futuros educadores no solo aprender un contenido temático sino aprender a poner en práctica y reflexionar sobre aquello que están aprendiendo. Es un

reto para los administrativos ya que supone la creación de espacios que vayan más allá de lo que recientemente se ha denominado como burocracia educativa. Se hace necesaria la creación de espacios que le permitan a los docentes teorizar lo que practican y practicar lo que teorizan. Es un reto para los docentes ya que supone de ellos el más alto nivel de meta cognición; un nivel de pensamiento crítico en el que el docente juzga, reflexiona y auto evalúa su propia práctica pedagógica. Consideramos que asumir, desde diferentes estancias, este reto de articular lo declarativo y lo procedimental podría tener un impacto positivo en las prácticas pedagógicas, en el docente como profesional y ser humano, en el currículo, en la comunidad educativa, y, por supuesto, en nuestro objetivo de promover el desarrollo de competencias en lengua extranjera.

## Referencias

- Ammon, P., & Hucheson, B. (1989). Promoting the development of teachers' pedagogical conceptions. *Genetic Epistemologist*, 17(4), 23-29.
- Ammon, P., Hucheson, B., & Black, A. (1985, March). Teachers' developing conceptions about children, learning and teaching: Observations from a clinical interview. En G. Fenstermacher (Presidencia). *The study of teaching as a profession*. Conferencia llevada a cabo en el Annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.
- Brown, D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language teaching*. New York: Pearson Education.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to a second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cohen, L., Lawrence, M., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6ta ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3ra. ed.). Washington: Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. US: Sage.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: Sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis Revista Latinoamericana*, 25, 1-14.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual*, 29, 75-91.
- Guthrie, G. (1986). Current research in developing countries: the impact of curriculum reform on teaching. *Teacher and teaching education*, 2(1), 81-89.

- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teacher's attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50(3), 187-198.
- Kumaravadivelu, B. (1993). Maximizing learner potential in the communicative classroom. *ELT Journal*, 47(1), 12-21.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. USA: Routledge.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3ra ed.). Oxford: Oxford U.P.
- Levin, B. (2001). Lives of teachers: Update on a longitudinal case study. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 29-47.
- Levin, B., & Ammon, P. (1996). A longitudinal study of the development of teachers' pedagogical conceptions: The case of Ron. *Teacher Education Quarterly*, 23, 1-21.
- Lewis, M., & McCook, F. (2002). Coaches of teaching: voices from Vietnam. *ELT Journal*, 56(2), 146-152.
- Long, M., & Sato, C. (1983). Classroom foreigner talk discourse: form and functions of teacher's questions. En H. Seliger, & M. Long (Eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 268-286). Rowley, MA: Newbury House.
- McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- Macías, D. (2006). Considering new perspectives in ELT in Colombia: From EFL to ELF. *HOW*, 17, 181-194.
- Mitchell, R. (1988). *Communicative language teaching in practice*. London: CILTR.
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41(2), 160-168.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ra ed.). US: Sage.
- Pinzón, L., Lozano, C., & Dueñas, L. (2016). From feedback to follow-up in the third turn of IRF sequences: A challenge to promote genuine interaction in EFL classes. *Rastros Rostros*, 18, 123-151.
- Prior, L. (2008). Repositioning documents in social research. *Sociology*, 42, 821- 836.
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge U.P.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1999). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2da ed.) Cambridge: Cambridge U.P.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. US: Sage.
- Savignon, S., & Wang, S. (2003). Communicative language teaching in EFL context: learner attitudes and perceptions. *IRAL*, 41, 223-249.
- Shulz, R. (2001). Cultural differences in student and teacher perception concerning the role of grammar instruction and corrective feedback. *Modern Language Journal*, 85, 244-258.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4ta ed.). CA: Sage.

## ANEXO 1<sup>4</sup>

### Imaginarios y Prácticas Docentes

Apreciado colega,

Estamos desarrollando un estudio de caso exploratorio al interior del centro de idiomas, titulado "Imaginarios y prácticas docentes en relación con el enfoque comunicativo". El objetivo del estudio es conocer los imaginarios y prácticas docentes en relación al enfoque comunicativo desde la perspectiva de Douglas Brown. Queremos invitarlo a responder este cuestionario, ya que, siendo un miembro activo de la comunidad docente, su opinión es valiosa para nuestra investigación. El cuestionario le tomará 10 minutos para completar. La información solicitada corresponde a datos personales y unas preguntas de opción múltiple respecto a sus creencias y prácticas pedagógicas. Se espera hacer publicaciones a partir de esta investigación, pero toda la información que usted nos brinde permanecerá anónima. Su participación es estrictamente VOLUNTARIA. Si no desea participar, por favor ignore el cuestionario. Diligenciar el presente cuestionario, no implica una futura participación en el estudio. Si tiene cualquier duda, o quiere discutir cualquier aspecto de la investigación, por favor contáctenos. Por favor conteste las siguientes preguntas de la forma más honesta posible.

1. ¿Cuál es su nombre completo?

\_\_\_\_\_

2. ¿Cuál es su edad?

Marca solo un óvalo.

- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60

3. Género

Marca solo un óvalo.

- Masculino
- Femenino
- Otro: \_\_\_\_\_

4. ¿Cuál es su nivel de estudios terminados?

Selecciona todos los que correspondan.

- Pregrado
- Especialización

4 Este anexo es una versión adaptada a texto de la versión original online.

- Maestría
- Doctorado
- Otro: \_\_\_\_\_

5. Nivel de estudios en curso

Selecciona todos los que correspondan.

- Pregrado
- Especialización
- Maestría
- Doctorado
- No estoy realizando ningún estudio
- Otro: \_\_\_\_\_

6. ¿Cuáles Exámenes Internacionales de lengua inglesa ha tomado?

Selecciona todos los que correspondan.

- No he tomado ningún examen
- CPE
- CAE
- IELTS
- TOEFL
- Otro: \_\_\_\_\_

7. Si ha tomado un Examen Internacional de Lengua Inglesa, ¿cuál ha sido su mayor nivel de lengua certificado?

Marca solo un óvalo.

- C2
- C1
- B2
- B1
- A2
- A1
- No he tomado ningún examen

8. Si ha realizado cursos en idiomas diferentes al inglés, indique qué idioma(s) ha estudiado. De lo contrario, escriba ninguno
- 

9. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene usted?

Marca solo un óvalo.

- Menos de 4
- 4-8
- 9-13
- 14 o más

10. ¿Qué tipo de vinculación tiene con la Universidad?

Marca solo un óvalo.

- Tiempo Completo
- Medio Tiempo
- Hora Cátedra

11. ¿Con qué OTRA institución académica está actualmente vinculado?

Selecciona todos los que correspondan.

- No estoy vinculado con otra Institución
- Universidad Pública
- Universidad Privada
- Colegio Público
- Colegio Privado
- Servicio Nacional de Aprendizaje
- Centros Privados de Idiomas
- Clases Particulares
- Otro: \_\_\_\_\_

12. ¿Cuántos cursos de inglés tiene en total a su cargo en TODAS las instituciones en las que trabaja?

Marca solo un óvalo.

- 2
- 3
- 4

- 5
- 6
- 7
- 8
- 9 o más

13. ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades en el aula de clase?

Marca (Nunca- Casi nunca- Algunas veces- Casi siempre- Siempre- No sabe – No aplica)

- Enseño a mis estudiantes reglas gramaticales de manera explícita
- Enseño a mis estudiantes pronunciación del inglés de manera explícita
- Promuevo situaciones en las que mi estudiante utilice un discurso oral cohesivo y coherente
- Promuevo situaciones en las que mi estudiante utilice un discurso escrito cohesivo y coherente
- Expongo a mis estudiantes al uso de la lengua en contextos culturales diversos
- Desarrollo actividades que requieran diferentes niveles de formalidad en el uso de la lengua
- Promuevo el uso de recursos verbales y no verbales que le permita a mi estudiante compensar fallos en una actividad de producción oral y escrita
- Desarrollo actividades que le permitan a mi estudiante realizar trabajo complementario de manera autónoma
- Desarrollo actividades en clase que recrean situaciones comunicativas reales
- Enseño a mis estudiantes expresiones idiomáticas que pueda usar en situaciones comunicativas reales

14. ¿En qué enfoque las actividades que desarrollo en mi clase?

Marca solo un óvalo.

- Forma (Aspectos gramaticales)
- Función (Propósito para el uso del aspecto gramatical)
- Ambas

15. ¿En qué enfoque las actividades que desarrollo en mi clase?

Marca solo un óvalo.

- Precisión (Accuracy)
- Fluidez (Fluency)
- Ambas

16. Usted debe enseñar a los estudiantes a hablar sobre su rutina y vida cotidiana usando el presente simple. La coordinación académica le ha pedido que implemente una de las siguientes actividades.

¿Usted cuál escogería?

Marca solo un óvalo por fila.

- Solo hacer una presentación oral sobre la persona más importante para cada estudiante
- Hacer la presentación oral después de haber explicado brevemente como usar la "s"
- Enfatizar en el uso de la "s" y pedirles a los estudiantes que le comenten brevemente a sus compañeros sobre la persona más importante en sus vidas
- Solo practicar el uso de la "s" en la tercera persona del singular

17. Usted debe enseñar a los estudiantes a hacer sugerencias y recomendaciones utilizando modales. La coordinación académica le ha pedido que implemente una de las siguientes actividades. ¿Usted cuál escogería?

Marca solo un óvalo por fila.

- Solo practicar el uso de modales
- Practicar el uso de modales y pedirle al estudiante que escriba oraciones para recomendar un lugar
- Escribir un email a un amigo contándole lo que debería hacer en su visita a un lugar específico, después de haber explicado brevemente el uso de modales
- Solo escribir un email a un amigo contándole lo que debería hacer en su visita a un lugar específico

18. ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades en el aula de clase?

Marca (Nunca- Casi nunca- Algunas veces- Casi siempre- Siempre- No sabe – No aplica)

- Propongo actividades de clase que simulen contextos reales de uso de lengua
- Le enseño a mi estudiante expresiones idiomáticas que pueda utilizar en un contexto de habla inglesa
- Propongo actividades que le permitan al estudiante reflexionar sobre su proceso de aprendizaje de lengua extranjera
- Creo situaciones de clase cuyo objetivo principal sea permitirle al estudiante reconocer sus estilos de aprendizaje

19. ¿Con qué frecuencia ejerce los siguientes roles en su clase?

Marca solo un óvalo por fila.

Marca (Nunca- Casi nunca- Algunas veces- Casi siempre- Siempre- No sabe – No aplica)

- Autoridad (Soy la única fuente confiable de conocimiento.)
- Facilitador (Genero espacios en el aula de clase para que mi estudiante asuma un rol activo. Ayudo al estudiante solo cuando es necesario)
- Supervisor (Realizo un acompañamiento constante a mi estudiante sin abandonar mi rol de autoridad. Mi estudiante tiene un rol pasivo en su aprendizaje)
- Guía (Realizo un acompañamiento constante a mi estudiante. Mi estudiante tiene un rol activo en su aprendizaje)
- Transmisor (Transmito conocimientos. Mi estudiante actúa de manera pasiva en su aprendizaje)
- Motivador (Motivo al estudiante para que mantenga su interés y se apropie de su aprendizaje)

20. ¿Cuál es el porcentaje de " Students' Talk Time" en su clase?

Marca solo un óvalo.

- 0%- 30%
- 31%- 70%
- 71%- 100%

21. ¿Qué tipo(s) de interacción propicia usted en su clase?

Selecciona todos los que correspondan.

- Profesor - Estudiante
- Estudiante- Profesor
- Estudiante- Estudiante
- Invitado(s)- Estudiante(s)
- Estudiante(s)-Invitado(s)

22. ¿Cómo clasificaría su salón de clase?

Marca solo un óvalo.

- Centrado en el estudiante
- Centrado en el docente
- Centrado en el contenido